

## 第六章 結 論

近代音樂經驗本質之教育學研究，基本上朝向兩條不同途徑發展，一條是實證主義路線，主要運用經驗科學的理性分析管道，尋求系統而有效的技術法則，試圖拉近理論與實踐之間的距離，具體規劃音樂經驗的知識邏輯，以傳遞客觀的審美標準與能力為主要任務；另一條則是存有理解路線，主要關注個人主觀內在世界與外在客觀音樂世界之間的聯繫，重視感覺理性的實踐智本質，肯認經驗的不確定性與未完成性，融合理論與實踐於經驗的遊戲主體之中，以人的自我知識為發展要務。兩條路線雖然同是以教育實踐為最終目的，但結果卻不相同，前者朝向工具化的技術途徑發展，在目的與手段之間建立一道道堅固的藩籬，讓「人」的目的性在技術手段的重重表象之中逐漸沉淪，人的價值從而被繁複的技術所取代，教育成為提早異化的工具幫手；後者試圖打破目的與手段之間的分野，從古老音樂教化的陶養概念之中尋找健全人格的發展途徑，從而跨越技術屏障，走向人的自我實踐，在人的身上發現音樂經驗的阿基米德點(Archimedes' Point)。

本研究依循第二條存有理解的探索途徑，從「音樂經驗因人而存在」的前提出發，確認音樂經驗的特殊性與普遍性內涵（特殊性意指「人」的詮釋主體，普遍性意指歷史文化的詮釋情境），並基於「音樂」一詞的多義性與不確定性本質，將音樂經驗定位在一種偶然性與必然性機緣的邂逅概念上，肯定其所交會的是一個複雜而多變的意義網絡。追溯這個複雜的網絡背景，得以上推自古希臘的音樂倫理學途徑與希臘化時期所拓展的音樂美學途徑，音樂倫理學途徑賦予音樂宗教教化的神秘意涵，音樂美學途徑則力圖淡化前者的形上學色彩，將音樂經驗的探討聚焦在純粹聲音的物理學現象。然而，音樂經驗議題

的重要性卻是在啓蒙運動以後才得到正視，並在十九世紀後期真正擺脫形上學與倫理學的泛論而走向實證的方法論途徑，從理性分析的科學角度掌握音樂經驗的生理與心理現象。大體而言，近代經驗科學對於音樂經驗的本質性探討以心理學與現象學為主，心理學是從因果關係的角度解釋音樂經驗的現象，而現象學則是走向以本質直觀的途徑描述音樂經驗，兩者路線雖不相同，但對於音樂經驗的「審美」本質標定卻是相當一致。

音樂經驗的「審美」本質理論在 1960 年代末期成爲北美音樂教育推崇的哲學典範，學者們試圖在西方美學與藝術理論基礎之上架設一個普世性的音樂教育典範，系統化審美經驗的策略途徑，隨後於 1990 年中期被訴諸實踐的新典範所取代。回溯「典範」一詞的運用，在藝術教育的類推上首推英國學者亞伯斯，將 1980 年代的英國藝術教育歸類爲一種新的審美典範 (Abbs, 1996: 63, 70)；在音樂教育上則以帕納優緹蒂爲代表，將北美音樂審美教育運動歸類爲一種「運作典範」(Panaiotidi, 2005: 48)，從而將審美典範導入實踐性議題的批判研究途徑，在音樂能力的技術教育與自我知識的實踐教育之間追問音樂教育的本質。就這個批判性的實踐議題而言，探究北美音樂教育哲學典範的知識本質得以澄清「音樂教育哲學」在價值與意義上的諸多疑慮，簡言之，探討哲學典範的實踐本質即探討音樂經驗的教育本質，澄清音樂經驗的教育本質即澄清音樂教育哲學的角色與價值。

綜合本研究在音樂經驗本質的教育學文獻探討成果，發現近年來以「實踐」爲導向的哲學研究逐漸取代過去側重「審美」理論的研究取向，成爲音樂教育哲學研究的一個核心議題，音樂教育哲學的重心也從音樂美學轉向教育哲學，並獲致相當豐碩的論述成果。反觀國內，以音樂教育哲學爲主題的研究領域至今仍是一片荒蕪，僅只停留在少數中國古籍的哲學性探討，並未真正深入本研究所關切的實踐議

題。因此，本研究在北美音樂教育哲學反思運動上所做的本質性探討，將有助於提升國內對於音樂教育哲學研究的基礎性理解與認識。總結本研究的重要貢獻，包括以下幾個部份：闡述分析音樂經驗本質的相關論述；整理北美音樂教育哲學典範的發展與更迭歷程；應用亞里斯多德的知識模式釐清音樂教育哲學典範的知識本質；從哲學詮釋學的存有理解途徑闡釋音樂經驗的教育實踐意涵。

本研究依據研究問題與目的以理論分析法為基礎，並依循詮釋學的音樂教育哲學研究途徑，就問題性質與探究歷程的邏輯性考量，規劃論證架構為下列三個部份，依序回顧並摘要：

### **第一部份：音樂經驗本質之主要理論**

第二章探究北美音樂教育學術研究社群所關注的核心議題：音樂經驗的本質。依序從音樂的定義、古希臘哲學中的音樂思想與音樂經驗的本質論述三部份闡明。

首先，在音樂定義部份，就字源字義而言，近代對於「音樂」一詞的普遍性認知乃指向一種經過組織的聲音素材，一種與形式美感、情緒經驗相關聯的表現性藝術；但就哲學、人類學、社會學或其他文化研究領域而言，「音樂」一詞的定義則仍在持續發展中，本質上仍是一種不確定性與未完成性的文化要素。

其次，在古希臘哲學中的音樂思想部份，音樂的本質性議題主要散落在荷馬史詩、柏拉圖對話錄、亞里斯多德及其弟子相關論著與其他希臘化哲學家的斷簡殘篇之中，以不同的樣貌穿插其中。在紛雜的音樂論述中，以畢達哥拉斯學派所側重的音樂倫理學途徑與亞里斯多德論著中出現的音樂美學為主要發展脈絡：音樂倫理學途徑指向以和諧為宇宙核心、以淨化為宗教教義、以教化為政治目的的形上學泛

論，意圖藉由可理解的數學與不可理解的靈魂，將宗教、政治、教育、醫療與道德的學派教義一併交由音樂來達成，讓衝突與對立在文化認可的調式樂性中消弭於無形；音樂美學途徑指向以「娛樂」為目的的經驗科學，亞里斯多德拉近荷馬史詩時代的娛樂概念，在逍遙學派的擴展之下，從心理學、生理學角度開拓音樂經驗的科學視野，意圖將倫理學逐出音樂美學的領地，讓音樂真正獨立於形上學泛論之外，同時拉抬音樂的學術研究價值。在溯源的過程中，我們看到古希臘音樂論述中普遍存在著理論與實踐、形上學與經驗科學、宗教與世俗、德行與技術、教化與娛樂，甚至是貴族與奴隸的對立元素。然而，音樂卻未曾真正脫離過這些元素的糾纏，倫理學與美學也未曾擺脫過彼此，懷疑論的否定論調正是站在這兩個對立元素之間，彰顯倫理學與美學在音樂經驗本質中的獨斷論危機。

最後，在近代音樂經驗的本質論述部份，綜觀美國西北大學音樂學院與「教育與音樂經驗研究中心」於 1980 年代所作的音樂經驗研究分析顯示，相關文獻均指向以「審美」為音樂經驗的本質要素，在其所列舉的相關論述之中，大致可從心理學與現象學兩條途徑加以掌握。本節追溯這兩條途徑的發展脈絡，闡明以「審美」為音樂經驗本質理論的理解思維：心理學方面，早期主要是從整體經驗理論與刺激反應理論兩條途徑解釋音樂經驗的能力本質，後期則將焦點轉向音樂經驗的認知結構與歷程，並結合其他學術領域拓展客觀解讀音樂訊息處理的有效模式；現象學方面，主要以知覺現象學與審美經驗現象學為基礎理論，從應用現象學的角度探討音樂的審美經驗本質。綜言之，心理學是從因果關係的角度解釋音樂經驗的現象，而現象學則是走向以本質直觀的途徑描述音樂經驗，兩者雖然途徑不同，但是以「審美」為音樂經驗本質的前提似乎是一致的。

## 第二部份：音樂教育的哲學典範及其知識本質

第二部份從音樂教育哲學典範（第三章）與音樂教育哲學典範的知識本質（第四章）兩方面來闡明。

### 一、音樂教育哲學典範

第三章探究北美音樂教育哲學典範的發展脈絡與具體內涵。典範一詞在此意指音樂教育哲學的「專業母體」，根據帕納優緹蒂的研究，音樂教育哲學典範具有社會科學與人文科學的混雜特殊本質，一方面重視典範中的主客關係，一方面關注專業動力的各項議題，不同於孔恩所指的科學理論典範，而類似一種運作典範（Panaiotidi, 2005: 48）。本研究從相關文獻論述中整理規劃出前典範、審美典範與實踐典範三個發展階段，用以標示北美音樂教育哲學專業社群的核心理念：

首先，就前典範的成效哲學而言，根據米勒的研究指出，北美學校音樂教育的成效哲學在發展上存在著兩種對立的哲學立場：保守與自由。前者主要傳承自十九世紀布爾喬亞文化的菁英主義教育，後者則深受二十世紀進步主義教育與自由主義的影響；前者堅持教育的精萃主義觀點，強調傳統價值的重要性，認為音樂教育的本質目標是心智訓練；後者則強調所有兒童都擁有創造的本能，透過此一本能得以獲致最佳的音樂學習成果（Miller, 1966: 13）。然而，保守或自由立場最後在「教育機會均等」（Cremin, 1961: ix）的民主口號號召下，兩相融合走向成效哲學的折衷立場。

其次，就審美典範而言，意指 1960 年代末期與 1970 年代初期在北美所豎立的「音樂教育即審美教育」（MEAE）運動。根據本研究在審美教育、審美特質與審美經驗概念上的檢視，音樂教育即審美教育主要是為音樂藝術服務的審美教育，兼顧專業與一般教育，並排除

所謂為功利性目的服務的本質性音樂教育；在審美特質部分主要聚焦在音樂藝術作品之上，趨向於建立一種向上提升的客觀審美標準，以作為審美教育的主要參照；在審美經驗的定義上則著重於審美知覺與審美反應之間的連結，藉由一些具體可尋的審美特徵捕捉與擴展審美經驗，獲致生命經驗的普遍性提升。然而，「音樂教育即審美教育」在拉進美學概念的同時，也拉進了衝突與矛盾，致使對立於功效哲學的審美典範無法有力說服大多數的音樂教育工作者，僅能在一個相當模糊而又難以擺脫的審美意識型態中，維持其為藝術而藝術的典範意圖（Kneiter, 1983: 33）。

最後，就實踐典範而言，意指 1990 年代中期以來北美音樂教育學術研究社群興起的實踐反思運動，相關論述逐漸放棄過去一元化的美學典範，改以多元的跨領域研究思維來定義音樂，讓音樂重新成為基礎教育的一員。從跨領域的理論發展來看，「音樂教育即實踐教育」的主要論述可以粗分為三條不同的路徑：首先是大衛·艾略特的「實踐」途徑，主要從批判音樂審美教育出發，結合認知心理學、多元文化教育與社會學的觀點，發展一個更開放的音樂本質思維；其次是喬根森的「轉化」途徑，主要從批判教育學出發，嘗試從當代教育哲學論述中尋找轉化音樂教育的意像，打破音樂審美教育沉重的系統化包袱，發展多元社會中理想的音樂實踐理念；最後是雷格斯基所建議的「倫理」實踐途徑，主要從亞里斯多德的實踐哲學出發，釐清音樂實踐的真正意涵，發展基礎教育中音樂經驗本質的實踐概念。

## 二、音樂教育哲學典範的知識本質

第四章探討音樂教育哲學典範的知識本質，根據亞里斯多德倫理學三種知識模式－理論、技術與實踐智－為參照，北美音樂教育三種哲學立場的知識模式標示著不同的實踐取向：前典範的功效哲學立場是從技術角度詮釋音樂經驗本質，將音樂教學科學化、數量化與標準

化；審美典範則是高舉美學理論作為教育號召，實則將音樂經驗視為一種技術知識，將審美教育的需求建立在「審美是一種技術」的假設性基礎上；實踐典範則是從文化脈絡的角度界定音樂經驗本質，修正功效哲學的量化思維，捨棄審美典範的一元途徑，正視變動中的教育脈絡與多元價值的理解，將音樂經驗定位為一種實踐智的自我知識。簡言之，北美音樂教育學術社群所發展的哲學典範，基本上是從技術走向實踐、從一元走向多元、從熟悉走向不熟悉、從歐陸中心音樂走向世界民族音樂、從穩定走向不穩定的價值典範。

### 第三部份：音樂經驗本質的教育實踐意涵

第五章探討音樂經驗本質的教育實踐意涵，依序從技術典範的價值思維、自我知識的音樂經驗本質、音樂經驗本質的教育實踐意涵三部份闡明。

首先，就技術典範的價值思維而言，雖然功效哲學採取實證科學的技術典範途徑，而審美典範採取審美的技術典範途徑，但是「審美幸福」無疑是兩者之間的最大公約數，亦即兩者目標是一致的，所要達成的教育目的都是民主社會中最高的倫理價值－「幸福」。從而以美學取代倫理學的審美典範並未真正擺脫其所摒棄的前典範，其問題不在美學而在於倫理學。換言之，即使音樂審美教育尋找到一套標準而有效的審美技術訓練系統，但仍舊無法擺脫的是教育經驗本身的倫理價值，審美經驗的教育價值必須回到倫理學的本質議題上，回到它那終極的審美幸福價值上。因此，音樂經驗的教育價值在於陶養而非音樂技術，音樂技術教育造就的是藝匠而非自由人，無論是心靈、道德或娛樂的教育功能，基礎音樂教育都不應該是一種技術教育。

其次，就自我知識的音樂經驗本質而言，同樣達成審美幸福的倫理學目的，亞里斯多德的實踐智經驗典範「自我知識」則提供了音樂實踐的另一條可能性途徑。「自我知識」在陶養、共通感與遊戲三個美學概念之中與音樂經驗本質相連繫：陶養意味著自我意識在音樂事件的自然存在中不斷異化的一種自我教育過程，音樂經驗總是一種不可共量的詮釋活動，非以客觀標準的技術掌握音樂經驗的自然存在，而是在音樂經驗中不斷揚棄技術的框架，不斷對於經驗重新描述的歷程，進而在音樂經驗中認識自我並提升自我；共通感則意味著一種明確的道德感，一種有別於理性真理的共同感性真理，以自身應用彰顯有機生命存在結構的整體生命意義與價值，以審美途徑協助道德判斷的普遍性提升，音樂經驗從而也是道德共識的經驗；哲學詮釋學的遊戲概念則意味著遊戲的主體在於遊戲本身，即「一切遊戲都是被遊戲」（Gadamer, 1960/1989: 106），對於音樂經驗而言，一方面意味著創造性的擴張活動在「不嚴肅的」自由氛圍中不斷發展與延異，一方面意味著音樂中秩序與規則所挾帶的道德感，在神祕的遊戲世界中持續滲透與蔓延。

最後，就音樂經驗本質的教育實踐意涵而言，音樂教育哲學典範不同於科學典範，並不尋求教育狀態與實際問題的確切解決之道，而是站在音樂教育的實踐觀點，對於文化中的音樂、人與社會提供多樣面貌的本質性洞察，不是涉及該學科如何執行的規劃性工作，簡言之，音樂教育哲學所關注的是一種音樂教育本質的基礎性分析（Panaiotidi, 2002: 247）。就教育實踐的立場而言，技術典範的問題並不在於技術，而在於技術所要傳達的知識本質是否被技術的客觀化與工具化所淹沒，亦即音樂經驗的自我知識本質或審美本質是否被量化的技術思維所宰制，自我理解的未完成性與不確定性本質是否被追逐技術的系統化教育之獨斷性所取代，音樂遊戲的不嚴肅性是否被技術的嚴肅要求所犧牲。綜言之，實踐智典範並不否定技術存在的價值，

但是更從一種存有美學來關照音樂經驗中的意義可能性，在審美無區分的自我陶養經驗中，音樂同時是一種教育實踐，實踐智典範與技術本質最終在教育實踐裡相通，倫理學與美學在音樂經驗中彼此共融。

回顧本研究在音樂哲學、音樂教育哲學與哲學詮釋學視域融合的探究成果上，雖限於論文篇幅與筆者能力，尚有未迨之處，但仍願為國內音樂教育提供若干實踐之啓示與後續研究之可能性建言：

### 壹、實踐之啟示

回顧百年來國內學校音樂教育的發展與變革，「音樂」課程總是位於基礎教育的邊陲，學校或將音樂教育的注意力放在音樂競賽活動，或視為調節其他課程教師的配課之用，甚至自藝術與人文課程（2000年）實施以來，「音樂」已經悄悄地被刪減為一節課（音樂課程修訂自有史以來所占時數最少的一次），「音樂」在基礎教育之中的地位令人堪慮！推斷其原因，除了其他課程的加入擠壓之外，主要是教育單位與一般人士對於基礎音樂教育的忽視所致，將注意力大多關注在音樂資優教育或音樂專業教育之上，從而認為音樂學習的目的不外乎是某些技術的取得，而技術的取得通常又來自於校外，並不寄望於一般學校，於是學校音樂教育成了可有可無的一員。

音樂課程的邊陲化是相當耐人尋味的問題！過去這六十年間，國內音樂教育活動的蓬勃現象是有目共睹，學校基礎教育在師資設備方面的大力提升也是眾所皆知，何以邊陲化依然存在，基礎音樂教育不夠努力嗎？在一次〈通識教育教師研習營〉的「音樂欣賞與情意教育」專題討論中，主持人歸納了國內音樂教育的普遍現象：基礎音樂教育課程設計知性多於感性，缺少想像力的啓發只重技術而扼殺趣味，即使在專業音樂教育中，音樂藝術最重要而珍貴的「情」也在「術」的

陰影下不見蹤影<sup>132</sup>（張己任，1999：245）。這個將情意教育表述為一種情意技術教育的普遍現象，促使音樂教育工作者的努力適得其反，基礎音樂教育戮力於提供技術的同時，自身反被技術所排擠，逐漸喪失其存在的意義與價值。因此，我們不禁要問：音樂教育的情意目的難道只能從量化的技術途徑來達成？基礎教育中的「音樂」課程真是為普及某些技術而存在？

音樂教育之技術途徑何以成為音樂實踐之主流？其誘人之處主要來自於技術所具備的明確性與有效性，技術將實踐目的標定在可達成的操作行為與審美能力系統化理性邏輯之中，相當客觀而具體的規劃出理想的教學手段，架設其綿密網絡的層層關卡，並在因果關係的假設性推論中循環運作、日益壯大。但是，無止盡的技術理論因應技術自身的需求而不斷推陳出新，忙碌的教師還沒來得及消化的時候已經要在課堂上應用，音樂教育最後淪為「點」的教育，技術驅動著熱愛音樂的師生在其王國中達成點的理性共識，大家儘量排除其他非音樂因素的干擾（如黎曼所言）—當然也排除了「人」這重要的因素，純化音樂經驗於去人性的教育之中（如大衛·艾略特所言）。

反之，實踐智典範所力圖捕捉的正是這些點狀的邂逅所刻意排除的非音樂因素或「人」的要素，那些隱藏在點狀背後真實存在的，那些我們稱之為教育的主體所在。就技術典範的實踐層面而言，如果標定技術為基礎音樂教育的最終目的，則作曲家與演奏家將會是音樂教師的最佳人選，音樂師資的養成同時也意味著音樂技術的養成（如我們在國內所見），從而我們需要的不是再是教師，而是技師。但是，教育畢竟是「人」的教育，教師並非任何音樂經驗的宣教士，音樂經驗因人而存在，我們要成就的是一個個完整而不同的個人，而不是展

---

<sup>132</sup> 該研習營在 1997 年 12 月 12-13 日於私立東吳大學舉辦，會中對於國內音樂教育現象的討論歸納取自參考文獻：張己任（1999）。從「大學通識教育裡的情意教育」說起。載於談樂錄（頁 244-247）。台北市：高談文化。

現最佳技術的工具。實踐智典範正是從「人」這個不確定性因素出發，植基於「崎嶇不平」的經驗本質上，落實音樂實踐的手段與目的於人的自我知識之中，音樂經驗從而意味著一種自我陶養的遊戲，在出走與倒返之間，尋找到音樂世界中的阿基米德點。

當然，我們並不就此否定「音樂教育即審美教育」的努力成果，但是更關注審美教育的實踐途徑為何。相較於技術途徑的工具理性思維，實踐智所要喚起的是一種感覺理性的德行智慧，一種真實存在卻又無法道盡的音樂共通感，一種從多元的文化視域中不斷理解自我並詮釋自我的如是之感，一種從不確定性與未完成性的經驗本質中去言說自我與表現自我的幸福之感。當然，實踐智途徑始終未能清楚而明確的勾勒出一套普世性的音樂實踐法則，但也正是因為如此，音樂教育有了無窮的可能性，教師與學生在諾大的音樂文化歷史視域中玩出自我，這不是標準化的審美能力所能概括全覽的。音樂教育哲學正是基於這個可能性的教育意義而存在，關注來自於任何教育實踐手段背後所隱藏的本質性目的，而不是探討理論與實務之間應當如何聯繫的技術性問題，因為教育者的目的決定了手段，目的在技術，則音樂經驗將無異於其他理性的學科經驗，也難逃邊陲化的宿命；目的在人，則音樂經驗將發揮其深邃又神秘的影響力，從四面八方來參與屬於人的精神世界，深入教育實踐的核心。

## 貳、研究限制與建言

回顧研究歷程，限於時間與能力，在文獻涉略上尚有未迨之處，提出若干研究限制與可能性建言，作為後續研究努力的方向：

### 一、心理學與現象學以外的音樂經驗本質理論

受限於時間與篇幅，本研究第二章音樂經驗本質理論部分，僅舉出影響審美典範最主要的心理學與現象學兩種觀點做分析探討，其他諸如社會學、人類學、政治學、民族音樂學、藝術哲學等等相關研究領域都有相當豐碩的文獻論述，當可從中獲致更多元的理解。

### 二、音樂審美教育運動的成效及其影響

本研究第三章著重於北美音樂教育典範的哲學論述，在音樂審美教育運動的成效及其影響上較少涉略，當可再進一步從相關研究文獻中，整理出一個更為完整的發展脈絡，以利教育實踐的分析與探討。

### 三、北美地區以外的實踐音樂教育思維

研究過程中，筆者發現文化差異為重要的音樂實踐要素，北美地區以外的音樂教育論述日漸豐富，例如非洲、南美洲與東方國家等地的觀點，當可進一步分析比較，擴大音樂經驗的文化視域範疇。

### 四、詮釋學以外的音樂教育哲學研究

本研究站在哲學詮釋學觀點，析論音樂教育哲學典範的知識本質，除此之外，當有更多哲學觀點得以豐富音樂教育哲學的研究論述，如博藍尼（Michael Polanyi, 1891-1976）的默會知識、阿多諾的批判美學、班雅明（Walter Benjamin, 1892-1940）的隱喻美學…，這些觀點自不能被任何封閉思維所排拒於門外，音樂教育哲學研究當是拉近音樂經驗與歷史文化最佳的一座橋樑。